

Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI

por Ángel GARCÍA DEL DUJO y José Manuel MUÑOZ RODRÍGUEZ
Universidad de Salamanca

«Hablar del espacio no es una originalidad muy grande,
pero siempre es un tema interesante»
(X. ZUBIRI. *Espacio, Tiempo, Materia*)

1. Introducción

En estos momentos se reconoce ya abiertamente que estamos asistiendo a un conjunto de transformaciones importantes en los modos de acción y representación del mundo. Y cada disciplina está buscando la forma de cómo dar respuesta satisfactoria a los numerosos desafíos que proceden de esas transformaciones. La Pedagogía no puede sustraerse a este movimiento, mucho menos si algunas de esas transformaciones apuntan a revisiones importantes en la propia estructura conceptual, de acción y de interpretación, de la educación.

Uno de esos cambios o desafíos concierne a una de las coordenadas tradicionales de referencia en que las personas se vienen relacionando y comunicando, el espacio. La introducción en la denominada Sociedad de la Información, del Co-

nocimiento y de la Comunicación, supone una modificación en muchas de las acciones y relaciones que las personas llevan a cabo en sus lugares de referencia como consecuencia, entre otros aspectos, del proceso de tecnificación al que estamos sometidos y del acceso a un nuevo espacio de convivencia, comunicación y cultura. La entrada en esta nueva era está haciendo cambiar, en gran medida, las pautas de desarrollo y de construcción de las identidades comunitarias y personales. Estamos en una época de cambios espaciales, tanto en lo que se refiere a la exploración y creación de nuevos espacios como en lo relativo a la ruptura de los espacios tradicionales, afectando de lleno a las estructuras primarias de formación de las personas y, por ende, al mundo de la educación, en cuanto que en esos nuevos espacios se construye y reconstruye la cultura [1].

año LXII, n.º 228, mayo-agosto 2004, 257-278
revista española de pedagogía



Pero, en contraposición ahora a este cambio estructural, la vida de un sujeto sigue teniendo sentido y encontrando explicación en los espacios cotidianos, sociales y culturales. Somos en un lugar y tenemos sentido dentro de unos espacios que otorgan significado a nuestras pasiones, sentimientos, actividades, relaciones [2], es decir, todo ese cúmulo de aspectos esenciales y existenciales que conforman los acontecimientos de la vida diaria y que terminan por configurar educativamente al sujeto. El lugar nos marca, condiciona nuestras conductas y pensamientos, lo que se traduce, también en forma de reto, en el hecho de que cualquier transformación socio-educativa debe tener su correlato en una coherente adecuación de la estructura espacial, sin la cual no es factible el mantenimiento de aquella estructura social.

Y junto a estos referentes, sociales y personales, presentados aquí en forma de retos, nos interesa la reflexión en torno a todo aquello que acontece al educarnos y, más concretamente, al modo en que poder articular e interpretar los procesos primarios de formación, advirtiendo que uno de los elementos que debe ser leído a la luz de los acontecimientos actuales es el del lugar donde adquieren sentido dichos procesos. La reflexión en torno al modo en que nos educamos y lo que sucede al educarnos no debe estar repleta sola y exclusivamente de estrategias y contenidos de las acciones de formación, sino que, previamente, necesita meditar y dar forma al engranaje territorial que posibilita las formas concretas de educación y sirve de vehículo a las demandas formativas provenientes de la sociedad.

Pues bien, si unimos los cambios espaciales acaecidos en los últimos tiempos, la naturaleza espacial y territorial que tiene el hombre y la inquietud investigadora en torno a todo aquello que acontece al educarnos, concretamente aquello que atañe al lugar, tenemos como resultado la necesidad de acometer con rigor una línea de investigación que ha sido resaltada y traída a consideración a lo largo de estos últimos años, denotada por numerosos autores, ya veremos quiénes y de qué forma, pero que ha sido relegada siempre a un segundo plano: la de los espacios como agentes educativos o, dicho de otro modo, la del estudio y análisis de las bases teóricas que justifican y ponen de manifiesto la educatividad que los espacios poseen, cristalizándose en lo que denominamos la Pedagogía de los espacios [3].

Es ésta una línea de investigación que se concreta en el hecho de que no podemos seguir pensando que los espacios configuran la identidad de las personas sin detenernos a replantear las bases teóricas que fundamentan el alcance y los modos en que esos espacios manifiestan la educatividad que poseen. Estamos necesitados de dar un salto y leer los fenómenos educativos en base a la consideración de los espacios como principios rectores de los procesos, aceptando los espacios como elementos básicos de toda actividad que pueda ser tildada de educativa, buscando así la construcción de las personas desde los espacios de influencia. Nadie discute que el hombre es el fundamento y justificación de la educación, pero tampoco hemos de olvidar que el hombre, la persona, es un ser material, físi-

co, biológico, cultural y social, que se construye en coderiva con los espacios que le referencian [4].

De este modo, vamos a articular nuestro trabajo en torno a lo que son los fundamentos generales, prolegómenos, de lo que entendemos y denominamos Pedagogía de los espacios. No es nuestro objetivo presentar ahora algunos de los fundamentos concretos que la sostienen sino más bien dibujar el panorama general, plantear lo que son los principios generales que justifican, fundamentan y orientan esta línea de investigación que viene siendo objeto de interés para nosotros desde hace un tiempo. Así pues, comenzaremos dibujando la justificación educativa de este planteamiento; posteriormente describiremos el trayecto metodológico a seguir para, a continuación, plantear las ideas o principios centrales que orientan el modo en que debe materializarse la Pedagogía de los espacios. Terminaremos el trabajo con el alcance y repercusión que esta línea de investigación puede y debe tener en la práctica educativa.

2. Justificación de la Pedagogía de los espacios. Razones que avalan el análisis pedagógico de la educatividad de los espacios

Podríamos presentar una lista de atributos del fenómeno educacional que avalarían con rigor la importancia y necesidad que tenemos de contar con unas bases sólidas que justifiquen la educatividad que tienen los espacios; de igual forma, sería interesante analizar el

concepto de educabilidad para comprobar cómo, en base a dicho análisis, pueden extraerse una serie de razones que justificarían el cambio de perspectiva que proponemos; incluso resultaría ilustrativo hacer un recorrido por la Historia de la Educación para obtener unos referentes claros de autores, instituciones y corrientes pedagógicas que han venido usufructuando, de una u otra forma, la variable espacio en sus planteamientos. Todos estos caminos serían certeros para avalar el sentido de la línea de investigación que queremos presentar.

No obstante, sin menosprecio de lo que podríamos haber hecho, vamos a adoptar una postura o planteamiento intermedio desde el que expondremos, apoyados en tres argumentos, algunas de las razones que justifican este trabajo y, por consiguiente, los posteriores estudios en torno a la Pedagogía de los espacios. Nos centraremos primeramente en las bases antropológicas y vitales del hombre como ser espacial y los referentes filosóficos que lo avalan para, posteriormente, en un segundo momento, exponer la necesidad que tiene el mundo de la educación, entendida como acontecimiento y fenómeno vital complejo, de cambiar de perspectiva y punto de mira en los análisis e intervenciones educativas que se realizan sobre aquello que sucede al educar para, en último término, terminar la justificación con unas referencias al hecho de que estamos ante un tema que ha venido siendo marginado y, por tanto, olvidado dentro de la Teoría de la Educación.

2.1. ...porque el espacio se presenta como «fenómeno próximo» y el sujeto como ser espacial

El tema del espacio es siempre un tema interesante, conectando con la frase que encabeza el trabajo, que ha tenido ocupados a multitud de campos y ha sido abordado desde diversas disciplinas, adoptando numerosos enfoques, perspectivas o teorías al respecto, es decir, modos de ver una misma realidad: aquello que nos rodea, nos acoge, nos invade, nos configura y permite, a su vez, que lo decorremos a nuestro entender y parecer, estableciendo un binomio en el que ambos actores, espacios y personas, se encuentran intrínsecamente relacionados, facilitando un escenario susceptible de múltiples interpretaciones educativas en base a la interrelación que se establece entre ellos.

Estas múltiples interpretaciones o perspectivas que se han adoptado en torno al espacio nos dejan como legado numerosos interrogantes que le dibujan, de entrada, como «un vacío, una laguna, una duda, una pregunta» [5] que nos interroga constantemente merced a la particularidad de estar siempre ahí, en todos los acontecimientos cotidianos, allá donde suceden cosas y conviven personas. Es «esa cosa», dicho en términos poco ortodoxos, que se nos escapa de las manos pero que a la vez tenemos muy clara por su proximidad, actualidad y convivencia diaria con las personas.

Dicho de este modo, los espacios, entendidos como interrogantes, demandan a la Pedagogía que busque respuestas a

su forma de ser, de estar, de manifestarse en los procesos educativos, analizándolos en su estado puro, primario, básico, desde esa vertiente cotidiana que presentan, pues es, a fin de cuentas, desde donde tienen sentido y encuentran explicación dentro de los procesos y fenómenos educativos. La observación y descripción de algunos fenómenos sociales que traslucen una adecuada o inadecuada confrontación con la estructura espacial nos permiten comprobar el alcance y la necesidad que tenemos de observar y estudiar el espacio. Superaremos así visiones teleológicas de la organización social, enfatizando que toda sociedad es producto, en parte, del propio espacio de referencia y que, en consecuencia, la interpretación correcta de ese espacio será una garantía para resolver muchos de los desajustes y deficiencias tradicionales con que nos hemos topado en educación.

Son muchos los fenómenos que nos indican la actualidad, proximidad y convivencia cotidiana del espacio. En primer lugar, la evolución científico-tecnológica de estos últimos tiempos, unida, en parte, a la escasez de recursos del planeta, ha generado movimientos y pensamientos de corte filosófico, político, social e incluso pedagógico, de preocupación y atención por el espacio o entorno que tenemos y en el que habitamos. El discurso en torno al espacio viene definido por la búsqueda de un hábitat confortable, ideal en algunos casos, por la preocupación y el interés por aquello que nos acoge, incorporándolo en muchas de las esferas de la actividad humana: la moda, el mundo de la publicidad y del diseño,

del automóvil, de la política, higiene, alimentación, deporte, música, cine, etc. Basta con observar la multitud de referencias espaciales que encontramos, por ejemplo, en el mundo del consumo y la publicidad [6].

En segundo lugar, si analizamos detenidamente un concepto tan recurrente hoy como es el de calidad de vida, comprobamos que la situación social e individual de la persona depende en mayor o menor medida de la calidad del espacio de referencia. Es un hecho palpable y sugerente que la calidad de los espacios está íntimamente ligada a la calidad de vida de las personas, remitiéndonos a la actualidad y proximidad del espacio. Incluso, en ocasiones, el reconocimiento o imagen social de las personas es consecuencia del lugar que se ocupa en la vida pública. «Ello hace hablar de la naturaleza ecológica de los comportamientos que nos orientan, no tanto a la elección de conductas cuanto... a la elección de entornos para vivir mejor, o a la elección de comportamientos para adaptarnos a los entornos y hacer más fáciles las prácticas y estilos de vida saludables» [7].

En tercer lugar, por referir un fenómeno más abstracto, el poder, que sólo existe en la realidad espacial; no puede almacenarse y mantenerse en reserva para hacer frente a las emergencias, sino que sólo existe en un donde. Las relaciones de poder tienen efectos sociales clave que se extienden en el espacio. El dominio económico, el dominio político y el dominio social tienen sentido y adquieren significado en un territorio o espacio

concreto, llegando algún autor incluso a afirmar que «la investigación de los espacios es la historia de los poderes, la genealogía de las fuerzas, la cartografía de la exterioridad» [8].

Y, en cuarto lugar, no podemos dejar de mencionar y atender a muchos de los problemas de la calle, desajustes sociales en cuanto que manifestaciones de desequilibrios espaciales. Fenómenos como el desamparo, la marginación o inadaptación social tienen una interpretación, origen y repercusión espacial importante, puesto que el no amparo significa, ni más ni menos, no disponer de espacio para ser, «no tener donde vivir ni caer muerto» [9]. El desamparo o la marginación se representan en lo indeterminado, en aquello que carece de huellas, de señales o signos de referencia espacial. Ello nos reporta la idea de que la nulidad del espacio supone y comporta la nulidad del significado social, cultural, que ayuda a la persona a sentirse identificada y, por tanto, a poderse desarrollar como persona [10].

Es decir, más allá o más acá del fenómeno de la globalización, del espacio como algo global donde pasamos de lo concreto a lo abstracto, se refuerza constantemente una tendencia hacia la identidad cultural y territorial de las personas, aparecen dinámicas y movimientos que tratan de apoyarse y fomentar los caracteres y especificidades de los pueblos, potenciando y cristalizando formas espaciales concretas, materiales y simbólicas, que despiertan el anhelo y la necesidad de sentirse alojado, territorializado, como

fundamento para el desarrollo de su personalidad y la convivencia con los demás [11].

Estas reflexiones que venimos haciendo nos llevan a una doble conclusión: por un lado, que el espacio tiene tal propósito en la vida cotidiana que no podemos por menos que mirarlo de frente, pues su actitud y proximidad con los avatares diarios hacen que la propia vida sea un fenómeno, entre otras cosas, de espacio, ya que todo lo que el hombre realiza se encuentra íntimamente relacionado con la experiencia que de él tiene, lo que a su vez nos sirve para fundamentar la necesidad que tenemos de replantear la trama educativa desde los espacios de referencia. Y, por otro lado, esos fenómenos señalados nos inducen a pensar no sólo que el espacio goza de actualidad, al impregnar todas las esferas de la vida pública, sino que es y se comporta como un elemento constitutivo del ser humano, pudiendo éste en consecuencia ser caracterizado como «sujeto espacial», puesto que no se encuentra solo sino que, tomando palabras de Ortega y Gasset, «...se encuentra siempre en otra cosa (la cual a su vez se compone de muchas otras cosas). Se encuentra rodeado de lo que no es él, se encuentra en un contorno, en una circunstancia, en un paisaje» [12].

De este modo, las interacciones humanas y las instituciones en las que se mueven las personas vienen caracterizadas, en parte, por la dimensión espacial. Todo cuanto acontece en la vida del hombre sucede desde unas coordenadas espaciales. La persona, a la vez que va elaborando su núcleo de relaciones, de

interacciones familiares, laborales o de ocio, va tejiendo su propio contenedor, su ámbito geográfico y social, espacial en suma, de referencia. No es posible interpretar los actos de libertad que el hombre ejecuta a lo largo de su existencia sin comprobar que en todos ellos se erigen actos de reordenamiento y elección de los sitios en los que se realizan. Como señala Giddens, «el hombre hace su propia geografía y también hace su propia historia. Es decir, las configuraciones espaciales de la vida social son una cuestión de importancia fundamental para la teoría social, tanto como lo son las dimensiones de la temporalidad» [13].

Junto a Giddens y Ortega, otros numerosos autores refuerzan la idea de que la persona no es ese algo que se encuentra al margen del espacio. Heidegger indica que

«el espacio no es un enfrente del hombre, no es ni un objeto exterior ni una vivencia interior. No hay los hombres y además espacio; porque cuando digo 'un hombre' y pienso con esta palabra en aquél que es al modo humano, es decir, que habita, entonces con la palabra 'un hombre' estoy nombrando ya la residencia de la Cuaternidad, cabe las cosas» [14].

Los acontecimientos sociales, los rostros de las personas, las palabras que conforman las vivencias tienen un lugar que ancla los devenires de los hombres. En expresión de Bachelard, tanto nuestros recuerdos como nuestros olvidos «están alojados» [15]. Es más, toda experiencia que tengamos de un estímulo cualquiera

depende del lugar en el que suceda. Ésa es la esencia humana y así lo reafirma Zubiri cuando argumenta que

«el hombre es un animal que se enfrenta con la realidad animalmente: es un animal de realidad. He aquí la esencia de la realidad humana, la esencia de la sustantividad humana. El ámbito constitutivo del hombre es realidad: estamos en la realidad» [16].

Toda esta serie de consideraciones en torno a diferentes acontecimientos cotidianos y argumentos de autores diversos nos llevan a afirmar que, si es cierto que el hombre es un ser social por naturaleza, no lo es menos que el sujeto humano por naturaleza es también un ser espacial, lo que aconseja reorientar, o al menos proponer, formas alternativas de pensar, entender e interpretar los fenómenos y procesos educativos.

2.2. ...porque existe la necesidad y pertinencia de replantear el tema en clave de espacios

Estamos acostumbrados a ver e interpretar el fenómeno educacional como algo individual producido y explicado en términos personales, de intercambios de mensajes e interacciones entre personas, relegando el espacio a un papel secundario y propiciando así una visión del individuo como algo aislado, fragmentado incluso, llegando a introducir en el discurso educativo numerosos reduccionismos en la estructura y en los modos de actuar del sujeto y limitando el concepto de educabilidad al ámbito de las facultades internas de la persona.

Ello es consecuencia, en parte, del hábito generalizado de utilizar la variable inteligencia como factor explicativo del éxito en los procesos educativos y sociales [17]. Ha sido el recurso más empleado para explicar y valorar los comportamientos humanos como regulares o irregulares, óptimos o pésimos, tanto en el campo científico como en el ámbito cotidiano. Así se han generado procesos educativos encaminados de forma reducida a la estructura mental del sujeto, a su mayor o menor orden y pureza intelectual como consecuencia, entre otros aspectos, del ensalzamiento de la mente individual, su capacidad de ordenar, razonar, especular, y su facultad por trascender o relativizar los desajustes que puedan acaecer en el deambular cotidiano del hombre.

La cuestión radica en que, en la cultura tradicional occidental, el individuo ha venido ocupando el lugar central, pasando los intereses culturales a un segundo plano, siendo así las mentes individuales las que han primado en los discursos y han servido como lugar de explicación, no sólo en el campo pedagógico sino también psicológico, filosófico, sociológico o antropológico, de cualquier fenómeno acaecido [18]. Las creencias sobre el individuo y su mente han supuesto la base lógica y normal de la mayoría de las instituciones, obligando por ello a invertir en organizaciones educativas que fomenten el desarrollo de la mente, olvidando así que, si bien la formación y desarrollo de la persona es el objetivo último, a ello es posible llegar no sólo desde procesos unidireccionales, tradicionales, interpersonales.

Más allá de este planteamiento, en nada absurdo sino más bien reduccionista, con los argumentos que venimos exponiendo buscamos presentar la Pedagogía como una ciencia social de los espacios cuya piedra angular se enmarca en la consideración de los espacios de referencia como ejes del proceso educativo. Nuestro propósito se centra en mostrar los procesos y fenómenos educativos como acontecimientos situados, pasando el espacio a ser elemento primordial del proceso. No se trata de volver a un localismo vacío de contenido sino que más bien este cambio de perspectiva nos permite redescubrir los espacios en cuanto apoyos para encontrar nuevos significados al fenómeno educativo, con el fin de que sean ellos quienes ayuden a recomponer y reconstruir las identidades de las personas, aspecto clave de su formación y desarrollo.

Ahí se centra nuestro interés, precisamente en entender la educación incardinada dentro del mundo de la vida de las personas, con lo que los espacios de referencia pasan a ser agentes activos de los procesos. La preocupación estriba en entender los espacios como aquello que concierne a todo lo que, en términos educativos, es real, pertenece al mundo de la vida, a los mundos particulares de las personas, de los colectivos e instituciones, a la realidad, pura y dura, donde cristalizan las identidades, donde adquieren sentido las personas y en donde los espacios pasan a ser el elemento sin el cual ese mundo de la vida queda huérfano, sin sentido. Se trata de ir más allá de la perspectiva que se viene proponiendo y que alude al espacio como orientación concreta de la educación, perspectiva

ambientalista o ecológica de corte espiritualizante, pasando a concebirla, más bien, como propiedad misma de la realidad educativa.

Partimos de la necesidad de atender al sujeto real, al sujeto situado y, por tanto, de incidir en análisis concretos, relacionales, espaciales, y no tanto en análisis abstractos e «inmateriales» a los que tradicionalmente estamos acostumbrados. Ello supone situarnos en una bifurcación entendida no como algo negativo, sino como «punto crítico del sistema... que será capaz de engendrar un nuevo tipo de orden» [19]. Estamos, por tanto, ante un cambio de perspectiva que se cifra en leer los problemas, déficits, acontecimientos y procesos educativos en clave de espacios entrelazados, apoyándonos en la dimensión espacial que la educación posee o, dicho en otros términos, aceptando el espacio como elemento básico de toda actividad educativa.

Si cualquier hecho acontecido en el mundo de la vida, como ya hemos indicado, ocurre siempre en una coordenadas espaciales, además de temporales, hemos de comenzar a plantearnos y desarrollar la idea de estudiar los espacios de influencia de las personas con el fin de obtener las bases de toda acción educativa y comprender y facilitar así la interpretación de los procesos formativos. La educación es siempre una actividad de relación en la que se hace necesario un ejercicio de replanteamiento sobre el modo en que la persona se comprende a sí misma, comenzando precisamente por su relación con el entorno físico, geográfico y cultural, espacial en suma.

En cualquier caso y como idea central del horizonte educativo que venimos dibujando, señalaremos que los espacios son quienes fundamentan de forma decisiva las acciones de los individuos y de los grupos y, por tanto, si queremos ahondar y mejorar, desde el mundo de la educación, las situaciones personales y colectivas de esos individuos, hemos de considerarlos a modo de «herramientas» cuyo análisis y manipulación nos permiten obtener el capital educativo que poseen y la importancia que pueden tener, dando cuerpo a una línea de investigación, si no novedosa, imprescindible. Así lo señala el profesor Gennari en este párrafo que transcribimos, a pesar de su amplitud, por lo acertadas que consideramos sus afirmaciones:

«...si ha cambiado la noción de infancia y, sobre todo, la de juventud, porque ha cambiado en veinte años el modo mismo como se viven estas épocas de la vida, también se ha modificado la categoría de *espacio*. A las ciencias de la educación, y a la Pedagogía como ciencia general de la educación, incumbe ahora la tarea de proceder a una investigación sobre los espacios sociales... destinados a considerarlos como *ambientes educativos* potenciales. De aquí podrán surgir las líneas de un proyecto... en el que arquitectura y urbanística, ecología y proxémica, historia de la cultura y antropología, semiótica y economía han de convertirse en puntos de referencia transdisciplinar del discurso pedagógico y de su vocación proyectiva» [20].

Ello implica, y éste es el reto que nos planteamos hace unos años y en el que estamos trabajando de forma continuada, una reflexión pausada. Somos conscientes de que estamos ante una «zona de educación compleja», de difícil acceso, porque no es tarea sencilla identificar sus características y explicar su funcionamiento, aunque se intuya con relativa facilidad su proyección práctica. La Pedagogía de los espacios se presenta en este sentido como la respuesta más acertada al estudio de las variables que condicionan nuestra educación en la vida cotidiana.

2.3. ...y porque estamos ante una interpretación pedagógica marginal

Este cambio de perspectiva que sugerimos como horizonte educativo a desarrollar en este siglo viene justificado, además de lo ya apuntado, por la precariedad con la que esta problemática ha sido tratada tradicionalmente; nos encontramos ante un tema que ha tenido un reconocimiento tardío y en ocasiones precario en los análisis pedagógicos que se han hecho al respecto.

Bien es cierto que, aunque la Pedagogía, como ciencia de la educación, no ha demostrado especial interés por la variable espacial en cuanto objeto de estudio y análisis a nivel básico, en algunos campos concretos sí se ha venido trabajando el tema. Hemos de señalar en este sentido el ámbito de la Didáctica y la Organización Escolar, la Sociología de la Educación, la Pedagogía Urbana, la Educación Ambiental, la Arquitectura Escolar, la Pedagogía Comunitaria o la

Historia de la Educación [21]. Con todo, echamos en falta esa necesaria fundamentación que corrobore lo clarificado a través de las prácticas escolares y estudios históricos y que demuestre que estamos ante un «fenómeno» imprescindible, pues todavía es de aplicación aquella frase que dijeron precisamente dos de los primeros autores que empezaron a señalar ya hace tiempo la existencia en Pedagogía de un déficit notorio a este respecto: «la influencia del ambiente físico ha sido considerada de manera absolutamente marginal» [22].

Estos mismos autores lo indicaron ya hace más de veinte años, gozando aún de actualidad, en una de las primeras aproximaciones al estudio del espacio en los términos planteados por nosotros, argumentando que

«puede entonces decirse que hoy en día no tenemos una sistemática comprensiva de los medios educativos entendidos no como «medios auxiliares» o como «medios tecnológicos» (verdaderos canales) de ámbito educativo, sino en su acepción de verdaderos medios contextuales en donde se desarrollan y se trasvasan los mensajes educativos» [23].

En tiempos más próximos, García Carrasco ponía de manifiesto el déficit al que nos referimos en los términos siguientes:

«Todos estos procesos (educativos) tienen lugar en un espacio y tienen como marco de referencia el tiempo. El espacio y el tiempo son los dos factores que componen y señalan los

márgenes plausibles histórica y contextualmente de las utopías educativas. Si bien los procesos psicológicos son atendidos en las teorías educativas y en las propuestas de intervención pedagógica, como también son atendidos los procesos de transferencia de los sistemas simbólicos y el progreso de la socialización, el espacio y el contexto histórico no han sido suficientemente tenidos en cuenta. (...) No aparece en las teorías de la educación el espacio (...) en el puesto de privilegio que merece» [24].

Y, en momentos posteriores, junto con García del Dujo, subrayan la misma idea:

«Podemos percatarnos de los motivos de la poca atención que en el estudio de los problemas educativos ha tenido el espacio, ya que secretamente la imagen mental del espacio se corresponde con un hueco» [25].

Parece que es en la década de los noventa cuando estas ideas van tomando cuerpo en cuanto al reconocimiento de que «de hecho no es un tema muy investigado, pues siempre se ha minusvalorado la funcionalidad espacial y física de los procesos educativos» [26] o, en palabras de Román, «por el camino la Pedagogía ha olvidado la consideración del entorno físico, su utilización y su aprendizaje, como artefacto cultural de primer orden. (...) Estamos pues ante un tema marginal y marginado» [27]. Y, aunque en los últimos años ha aumentado la preocupación y el interés por este tema, aun así coincidimos y reafirmamos la idea de que

«Educar no es meramente una cuestión de cómputo informacional o de ejercitación de habilidades; tampoco lo es, por ejemplo, cambiar el valor, el sentido y el significado de las relaciones que el individuo establece con el entorno. Y es precisamente esta perspectiva de transacción entre el individuo y su entorno la que echamos en falta en buena parte de los análisis que se llevan a cabo para responder a las preguntas iniciales» [28].

Pues bien, apoyados, por un lado, en el hecho de que arrastramos en educación un concepción ancestral del espacio que nos lleva a focalizar el análisis y la intervención educativa en individuos y acciones personales más que en procesos de creación de circunstancias y transformación de espacios circundantes y, por otro, en que se trata de un pensamiento compartido por buena parte de la comunidad científica, nos adentramos a señalar los fundamentos generales, el marco de referencia, ideas generales sobre cuáles deben ser las bases de lo que hemos denominado la Pedagogía de los espacios. Seguiremos la línea incipiente en educación de considerar el espacio desde su vertiente más social, buscando formas de profundizar en una dimensión constitutiva de la educación, la espacial, y abriendo nuevas posibilidades para comprender la acción educativa, ya que incorporar esta dimensión y descubrir espacios de incidencia en el comportamiento de la gente es encontrar claves de educación.

3. La metodología interdisciplinar: el trayecto a seguir

Lo hemos indicado anteriormente, estamos ante un tema difícil, complejo. Ello obliga a repensar el trayecto que debemos seguir en cuanto que cabe la posibilidad de tener el enfoque claro pero estar errando en el trayecto, en el «modus operandi» utilizado para llevarlo a cabo. Como dice el profesor Colom, «...ante la complejidad se requieren también métodos que conlleven en su razón de ser la complejidad, es decir, que participen de la misma esencia que conforma su objeto de estudio» [29]. En nuestro caso, si afirmamos que los espacios son el objeto de estudio y que estos son globales, holísticos, parece que el trayecto a seguir debe venir de la mano de esa corriente metodológica que posibilita respuestas globales a problemas complejos. Una metodología que dispone de instrumentos interpretativos que permiten abordar los problemas y desafíos de los espacios de una forma complementaria, total o global, y con una manera de trabajar que posibilita la explicación de los espacios sin parcelaciones, representando, en último término, la integración de los diferentes conocimientos aportados dentro del campo educativo.

Son numerosas las disciplinas o campos científicos que han invertido buena parte de su tiempo en analizar todo aquello que acontece en los espacios, rurales, urbanos, naturales, construidos, humanos y animales. Es, por tanto, obligado acudir tanto a ese cúmulo de ciencias más habitadas por los pedagogos, como la Antropología, la Psicología, la Sociología, el

Urbanismo, la Ecología o la Geografía, como a esas otras, menos frecuentadas, pero que también aportan información y conocimientos que pueden resultar útiles para desarrollar la Pedagogía de los espacios, como la Arquitectura, la Semiótica, la Física, o la Zoología.

Todas ellas poseen una serie de conceptos, procesos, maneras de entender el binomio sujeto-espacio, que podemos asumir e integrar en análisis e interpretaciones del fenómeno educativo. Los procesos y hechos educativos, leídos en clave de espacios generadores de explicaciones y acciones educativas encubiertas, demandan interpretaciones multidimensionales, multidisciplinarias, globales y transversales, que sólo pueden formularse desde el paradigma de la interdisciplinariedad. Ello supone, dicho de una u otra manera, incorporarnos a los «carriles de aceleración» que demanda la Sociedad de la Información y del Conocimiento, más allá de los modos tradicionales, típicos del industrialismo decimonónico, que se sustentan en argumentos parcelados, rígidos y algo simplistas. Nos referimos a la denominada nueva racionalidad o pensamiento complejo que alude, entre otros aspectos, a la complementariedad y a la conjunción e intersección de conocimientos de diversas disciplinas [30].

En base, pues, al planteamiento propuesto por estos autores, analizaremos los hechos y fenómenos educativos desde los espacios de referencia apoyándonos en la necesaria incorporación de observaciones e interpretaciones sintéticas, más allá de lo que son fenómenos y espa-

cios fragmentados, puesto que las necesidades y déficits formativos tienen siempre un espacio acotado donde se insertan, de forma unitaria, el cúmulo de relaciones e interconexiones que se establecen entre las personas y los espacios. Todo ello desde los principios básicos de globalidad y no fragmentación, llevados por ese enfoque reticular, integrador y compartido, donde la interrelación, cooperación y articulación de ideas constituyen la base de lo que viene denominándose interdisciplinariedad. Suscribimos en este sentido las palabras que dijera María Novo en los años ochenta y que siguen gozando de actualidad: «para abordar las relaciones del hombre con su entorno inmediato es preciso enriquecer la visión del medio ampliando la consideración de los problemas ambientales con el recurso o enfoques propios de otras disciplinas» [31].

4. Planteamiento general de la Pedagogía de los espacios

A tenor del desarrollo que venimos haciendo, es ahora el momento de indicar cuál debe ser el planteamiento general, los principios y fundamentos generales del horizonte educativo que estamos proponiendo. Pretendemos a continuación delinear «el contenido» básico de la Pedagogía de los espacios.

La idea fundamental es la siguiente: si el espacio, como hemos planteado al inicio del trabajo, es la situación en la que se producen las relaciones y comunicaciones humanas y personales y, por ende, los fenómenos educativos, cabe pensar —y éste sería el hilo conductor del

horizonte propuesto— que existen unas variables, magnitudes o parámetros, plurales y diversos, que en conjunto dimensionan, caracterizan y explican ese espacio educativamente hablando y cuya manipulación permitiría optimizar los espacios en sentido educativo. Pretendemos, pues, desde una óptica global de espacio —geográfica, social, cultural...—, identificar dichos parámetros en base a una perspectiva de interrelación permanente entre los sujetos que los habitan y los espacios que los acogen, para lo que resulta imprescindible, como ya hemos hecho notar, adentrarnos en los conocimientos de otras disciplinas, también plurales y diversas.

Nuestro argumento y pretensión radica, por tanto, en la posibilidad y necesidad que tenemos de descubrir esa estructura educativa viva, en nada abstracta, configurada en base a las interrelaciones que se establecen entre las estructuras espaciales, físicas, naturales, sociales y culturales, los fenómenos y procesos educativos y la estructura del sujeto, dando cabida así a una serie de transacciones y órdenes lógicos que arrancan de las mismas raíces sociales y educativas de los sujetos y sus circunstancias concretas. Una estructura, en fin, que denote significados sobre las formas topológicas en las que deambulan las personas y, a su vez, proporcione un campo semiótico que despliegue un componente comunicacional por parte de los espacios susceptible de utilización como recurso o «herramienta» educativa.

4.1. La interdependencia como piedra angular

En el inicio y centro de nuestra reflexión se halla el concepto de interdependencia que podríamos concretar, en este caso, de la siguiente manera: el ambiente social, los espacios socio-culturales, conforman la disposición interna de los sujetos, mental, emocional, introduciéndoles en una dinámica relacional que despierta y fortalece a su vez la necesidad que tienen de sentirse identificados, en plena conexión con los espacios de referencia. Esta dinámica proporciona una serie de impulsos y manifestaciones bidireccionales que la educación debe retomar, facilitando el análisis de las necesidades de los sujetos, las interpretaciones de los espacios de incidencia y, en última instancia, planteamientos e intervenciones educativas desde los espacios.

El objetivo último de este constructo es conjugar tanto la autonomía como la interrelación entre dos sistemas, el humano y el espacial, en base a componentes, procesos y vectores, que desvelen el fluir educativo existente entre ambos. La autonomía, en cuanto que sistemas abiertos el uno a la influencia del otro, aceptándose que ninguno de los dos, por sí, tiene la capacidad de determinar los componentes que forman parte del otro; y la interrelación, en cuanto dos sistemas que se afectan mutuamente, mediante la identificación de sus respectivos componentes y las relaciones estructurales y funcionales que existen entre ellos. Y es que la vida como actividad y el desarrollo de las personas como proceso vital no pueden contenerse como mera información;

necesitan elegir objetos reales con los que han de entrar en contacto a través de procesos y parámetros, requiriendo para ello la elaboración de estructuras comprensivas. Únicamente el sujeto, que aprovecha los signos y símbolos del exterior, podrá encontrarse viviendo al nivel de una individualidad compleja [32].

Lo que planteamos, en pocas palabras, es la posibilidad de desplegar, a partir del concepto de interdependencia, las formas socio-educativas en que se implementa el espacio en los procesos de configuración y desarrollo de las personas desde su incidencia en el discurrir cotidiano, más allá de lo que ha venido siendo habitual en cuanto a formas sociotécnicas de expresión del espacio. La cuestión del espacio, su potencialidad educativa, no debe analizarse sólo desde planteamientos teóricos para responder a problemas filosóficos, sino que también debe provocar respuestas que se correspondan con la práctica social y educativa.

Se trata de interpretar esta interdependencia en base a la consideración de los espacios no sólo como estructuras topológicas abstractas, o incluso como infraestructuras de los programas educativos, sino más aún como una superposición de la estructura espacial, geométrica, física, y la estructura social y cultural que conlleva, educativa, situándonos así en unos niveles que podemos denominar lógicos, naturales, pues en dicha estructura, desde su interdependencia con la persona, se dan cita la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción, los postulados conceptuales y las necesidades vitales [33].

En definitiva, nos afanamos en ir desplegando un campo semiótico, afectivo y expresivo, que es capaz de manifestar, y en eso pondremos el énfasis a partir de ahora, una serie de «comportamientos» comunicacionales, culturales y educativos, resultado de las diversas formas transaccionales e interrelacionales que se producen entre los espacios de referencia y las personas que los habitan. Tales comportamientos sólo pueden manifestarse cuando existe una estructura, un sistema vectorial de significados, a modo de código educativo que reúne unas entidades patentes y otras latentes en los procesos de desarrollo y configuración de las personas.

«... siempre que una cosa materialmente presente a la percepción del destinatario representa otra cosa a partir de reglas subyacentes, hay significación. Ahora bien, debe quedar claro que el acto perceptivo del destinatario y su comportamiento interpretativo no son condiciones necesarias para la realización de significación: basta con que el código establezca una correspondencia entre lo que representa y lo representado, correspondencia válida para cualquier destinatario posible, aun cuando de hecho no exista ni pueda existir destinatario alguno» [34].

4.2. La dialéctica del espacio como esquema educacional comprensivo

El principio de interdependencia al que nos acabamos de referir lleva inherente una concepción total, globalizadora, del propio concepto de espacio que no fa-

cilita concreciones de cara a formulaciones prácticas. Es por ello que necesita de un movimiento complementario de deconstrucción y análisis en forma de componentes y, sobre todo, procesos a través de los cuales se pueda mostrar su potencialidad educativa. Expresado de otro modo, el progreso de la investigación en este campo vendría de la identificación y el análisis de las distintas vertientes o manifestaciones que puede presentar el espacio y que responderían a la heterogeneidad de percepciones que puede tener el sujeto en diferentes momentos y situaciones.

No estamos pensando, con todo, en una propuesta elaborada en base a dualismos y dicotomías del tipo «esto o aquello»; estamos más interesados en mostrar y resaltar la potencialidad educativa que tiene el «tanto...como», situándonos por tanto en formulaciones de tipo dialéctico y complementario. Éste es precisamente el presupuesto central de esta línea de reflexión: la inevitable sujeción del individuo a lo que podríamos llamar «el juego dialéctico» de los espacios, esa dinámica cambiante que se establece en el interior del binomio sujeto-espacio y que responde a la heterogeneidad de miradas y expresiones de unos y otros, sujetos y espacios.

La investigación puede hacerse a partir de diferentes «juegos dialécticos» cuyos polos vendrían proporcionados por la perspectiva interdisciplinar señalada anteriormente. Así, el espacio quedaría caracterizado como aquello externo e interno, que sirve tanto de contenedor de los procesos formativos como de elemen-

to constitutivo de la idiosincrasia del sujeto; objetivo y subjetivo, según la perspectiva o intencionalidad con la que se observe y se practique; personal e impersonal, en función del grado de significatividad que suponga en el sujeto; pasional y racional, según el peso de la lógica dominante; como aquello con forma donde estamos colocados, puestos, y que actúa como marco limitante de la acción educativa, pero con lo que a la vez nos sentimos plenamente identificados, situados.

Grande y pequeño, local y global, caótico y ordenado... de una y otra forma el espacio, en este planteamiento dialéctico, muestra todo su potencial educativo en base a los movimientos que genera esa construcción conceptual y que en definitiva presentan al sujeto en un permanente dentro y fuera. Acogedor, cercano, pasional, a la vez que desconcertante e incierto, tiene vida y constituye el núcleo central de los acontecimientos educativos en cuanto realidad primaria como secundaria. Amplio, extenso, abierto, donde se produce deseo e inhibición, manifestación y ocultamiento, cierre y apertura, orden y desorden, caos e inteligibilidad que atañen a los procesos formativos. Ésta es la virtualidad de la dialéctica espacial, que aporta esquemas compresivos de las formas como los sujetos llevan a cabo los procesos de captación, selección y organización de los espacios.

4.3. Los vectores espaciales como estructura semiótica educativa

Buscamos ahora mostrar el sentido educativo que tiene el entramado se-

miótico, cultural y social, que fluye por el interior de esa «carcasa dialéctica» que acabamos de construir. Es una forma de avanzar en nuestra pretensión de hacer más visible la potencialidad educativa del espacio y que siempre hemos interpretado como acreedora de tratamiento y usufructo para la mejora de los procesos primarios de formación y de construcción de la identidad de las personas.

La investigación se sustenta sobre la posibilidad de formular y dar cuerpo a una serie de parámetros y vectores que en conjunto conforman una estructura semiótico-educativa, correlato del conjunto de regularidades que presentan los espacios en la dinámica relacional que establecen con los sujetos. La Pedagogía de los espacios, representada en este momento por la interpretación de esa matriz vectorial, pretende mostrar la Pedagogía como una ciencia de significaciones, pero referida también a una lógica interna que sostiene el «modus significandi» que pueden llegar a tener los espacios como auténticos agentes educativos.

El hecho de plantear tramas educativas en base a parámetros espaciales, como se ha puesto de manifiesto en algunas de las investigaciones que hemos desarrollado [35], permite «localizar» las acciones cotidianas de las personas de forma que se facilita la transformación de los espacios en lugares, espacios sociales y culturales, educativos, con sentido. Así, y en la medida en que el espacio físico se construye a través de interrelaciones entre percepciones y acciones, el ambiente social se vuelve más diferente, formando

estructuras nuevas de comunicación, de manera que construir ese entramado vectorial es comunicar y viceversa.

La construcción de ese entramado vectorial, núcleo esencial de esta línea de investigación en la que venimos trabajando y que estamos mostrando desde sus raíces, debe estar basada en un abanico lo más completo posible de funcionalidades diversas, como pueden ser la territorialidad, la significatividad o la misma habitabilidad de los espacios, que conectan a su vez con dimensiones plurales, cognitivas, afectivas, y siempre pragmáticas del sujeto.

Esta urdimbre vectorial puede ser completada por otros muchos parámetros en una u otra dirección, como la relacionalidad que posibiliten y fomenten los espacios y su cotidianeidad o la historicidad que apunta a la memoria de los sitios, y que en conjunto tienen capacidad para transformar los espacios en lugares estratégicos para la acción educativa.

No se trata de un planteamiento lineal sino más bien relacional, donde partimos de las mismas raíces sociales y culturales de los espacios en conexión con los sujetos y nos adentramos hacia la comunicabilidad como eslabón último, a la vez que primero, que otorga razón y sentido a ese entramado vectorial, como referente primario del quehacer educativo. Viene a ser el núcleo central de la imbricación entre el sujeto y el espacio, generado a partir de una serie de tramas cuyo análisis nos otorga claves de inter-

pretación e intervención educativa a través de los espacios.

El resultado se asemeja, pues, a una matriz vectorial semiótico-educativa basada en una serie de regularidades que dan vida y sentido a las relaciones entre las personas y los espacios y que, a su vez, traslucen lo que debe ser un lenguaje educativo que nos ayuda a interpretar y orientar los procesos y las acciones educativas. Un entramado semiótico, social y cultural, en el que poder implementar las propuestas de acción educativa, re-situando los fenómenos educativos en la vida cotidiana, en el mundo de la vida. Estamos ante una configuración, en nada abstracta, que interrelaciona las estructuras espaciales, físicas, naturales, sociales y culturales, y la estructura mental, dando cabida a una serie de actuaciones e interpretaciones lógico-educativas que arrancan de la naturaleza misma de los sujetos; una articulación de significados sobre las formas topológicas en las que deambulan los sujetos; en fin, un campo semiótico que despliega el componente de comunicación e interacción imprescindible en la educación.

4.4. La comunicabilidad de los espacios como lenguaje educativo

Como ya hemos indicado, el objetivo último de esta estructura y, por tanto, de este horizonte educativo es obtener un lenguaje educativo, una forma alternativa de comprender la comunicación y, por ende, los procesos educativos. Estamos acostumbrados a analizar la educación como un fenómeno personal e individual, producido y explicado en términos de di-

námica interpersonal mediada por la palabra. Esto quiere decir que en educación ha predominado la interpretación de los procesos y problemas comunicacionales en términos personales y lingüísticos, ignorando así otros posibles soportes y lenguajes también educativos. Nuestra propuesta, en cambio, estriba en resaltar que los espacios también cuentan con un lenguaje que no puede ignorarse a la hora de reflexionar sobre aquello que acontece al educarnos.

Nuestra última pretensión es identificar, comprender y desarrollar la estructura vectorial que presentan los espacios con el objetivo de que se activen tramas comunicacionales sin necesidad de actos ordinarios de comunicación entre personas [36], un lenguaje definido a través de elementos básicos para la educación, un sistema de representación e identificación de los sujetos en los espacios que proporcione una cierta estabilidad a los procesos de desarrollo de las personas. La educación, en estos términos, no sería sólo hechos y procesos constituidos en unos límites formales y con una capacidad de denotación, significación y connotación determinada dentro de unos esquemas, sino que más bien vendría constituida por procesos en situación, contextualizados, semióticos, con todas sus circunstancias pragmáticas creando sentido o concretándolo si ya lo tiene, pudiendo incluso señalar diversas formas de significar [37].

Estamos pensando, pues, en la posibilidad de ver y analizar los procesos educativos no tanto en base a contenidos y conocimientos transmitidos mediante

elementos comunicacionales adjuntos, sino más bien como procesos insertos en las mismas raíces de las tramas comunicacionales que se establecen entre los lugares y sus habitantes. De este modo, la Pedagogía queda enmarcada en planteamientos referenciales en cuanto que toma el lenguaje, el significado y el potencial educativo de los espacios como coordenadas de sus operaciones y acciones, coincidiendo nuevamente con el profesor Gennari en el hecho de que los lenguajes tradicionales, basados en simples respuestas conductuales a estímulos aislados, no ofrecen base suficiente a la Pedagogía [38]. Por el contrario, los mismos estímulos que producen los espacios desde la estructura vectorial aludida, si se presentan como referentes contextuales partícipes de la cultura comunicacional y educativa del espacio, no estímulos aislados, implican asumir una tabla de significados, códigos educativos que ayudan a formular respuestas a problemas y desajustes educativos.

El objeto de reflexión de esta Pedagogía de los espacios se cifra en la reformulación de la cultura comunicacional predominante en la educación, de manera que tenga también ahí cabida esta consideración del espacio como un sistema de señales codificado culturalmente y compartido por un grupo. Si la educabilidad de un sujeto queda amparada en última instancia en su capacidad de comunicación entendida en sentido amplio, incluyendo aquí algunos elementos del sistema de comunicación animal, procede ir más allá de un concepto y ámbito tradicional de comunicación en tér-

minos de relación de influencia de un sujeto respecto a otro, insuficientes para la comprensión de la totalidad de los fenómenos educativos y de importancia desproporcionada, dada la instancia social y espacial que les sostiene. Y se posibilitaría así, además, la confluencia entre dos perspectivas de análisis de la educación que en ocasiones se han mantenido contrapuestas, como acción comunicativa y como acción estratégica.

Todo ello nos obliga a capacitar los espacios, presentar y extraer su lenguaje con vistas a que permitan en los sujetos la posibilidad de cuestionar todo permanentemente. Sólo así podrán captar el significado de las cosas que se encuentran en el exterior, más allá de sentir las estímulicamente, pasando de respuestas de comportamiento estimuladas a respuestas narradas y significadas [39]. Los lenguajes que aportan los espacios tradicionales de formación contribuyen a construir la identidad social y cultural de las personas, pero no son los únicos responsables en dicha tarea; también podemos favorecer que los sujetos asimilen la información desde fuentes diversas procedentes de las culturas comunicacionales que aportan los espacios por los que se mueven y en donde actúan. Bien puede aceptarse, en fin, que la comunicabilidad de los espacios proporciona sentido y proyección al comportamiento humano, pudiendo encontrarse también ahí base adecuada para explicar muchos aspectos de los fenómenos educativos, entre otros los relativos al inicio y a los propios mecanismos de desencadenamiento de dichos procesos.

5. Conclusión abierta a la acción educativa

La Pedagogía de los espacios se apoya en la sustitución de la idea abstracta de espacio por el concepto de espacio de acción, entendiéndolo como algo inherente a la acción humana y, por consiguiente, a la acción educativa, y no tanto como una variable externa que influye en ésta. De este modo, será en los espacios donde podemos encontrar nuevas dinámicas que permitan captar la unidad funcional que forman las personas y sus espacios.

Y serían muchos los fenómenos y ámbitos de la acción educativa susceptibles de reinterpretación a través del planteamiento que se propone desde la Pedagogía de los espacios. Fenómenos como el mestizaje cultural, la marginación e inadaptación social, muchos problemas ambientales y no pocas decisiones de política cultural y socioeducativa tienen una interpretación y tratamiento diferente en base a este planteamiento, cuyo alcance llega incluso a los entornos generados por las nuevas tecnologías.

Nuestra propuesta, por tanto, no es volver a delimitar territorios o espacios en base a fronteras y arraigar ahí al individuo, encapsulando sus acciones y relaciones, pues somos conscientes de los numerosos problemas que a nivel local y mundial ha conocido la historia en este sentido. Sí es, en cambio, la de re-volver en el inevitable entramado espacial de las personas para encontrar líneas de acción educativa, en la confianza de que cuanto mayores y mejores sean esos anclajes, mejor soportaremos los movimientos y avatares de nuestro tiempo.

Dirección de los autores: Ángel García del Dujo y José Manuel Muñoz Rodríguez. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Paseo de Canalejas, 169. 37008 Salamanca.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20.V.2004

Notas

- [1] ARROYO, A. (1997) Nuevos espacios, pp. 61-64, *Cuenta y Razón*, 101; HINE, CH. (2001) *Virtual ethnography* (London, Sage).
- [2] BOLLNOW, O. F. (1969) *Hombre y espacio* (Barcelona, Labor); ARENDT, H. (1996) *La condición humana* (Barcelona, Paidós).
- [3] Nos estamos refiriendo a los espacios cotidianos, sociales y culturales, con los que convive habitualmente la persona. No entramos ahora a debatir y justificar que dichos espacios no son sólo los que consideramos tradicionales sino también esos otros de los que anteriormente hablábamos, puesto que en ellos, cada vez más, se construye cultura, se hacen cosas y se relacionan y socializan las personas. Desde el principio entendemos que este planteamiento hace referencia tanto a los espacios tradicionales, físicos, sociales y culturales, como a esos otros espacios que ya están siendo igualmente transitados.
- [4] La investigación en torno al concepto de espacio es una de las líneas que conforma la Pedagogía de los espacios. No es el momento de entrar en ello; simplemente señalaremos que hablamos de espacio como un concepto global y abierto, magnitud extensa que da cabida al sujeto y al conjunto de acciones e interacciones que surgen en su interior. Se trata de una instancia multinivel —política, social, cultural, económica...— donde el sujeto se instala, al tiempo que construye, y adquiere identidad, también educativamente hablando. Un concepto integrado por otros muchos términos, como ambiente o conjunto de circunstancias que rodean al sujeto, contexto o condicionantes internos y externos del sujeto que forman la realidad física y social, medio o factores físicos, sociales, culturales, económicos, etc. que circundan al sujeto y se relacionan con él, así como la noción de lugar entendido como territorio o espacio acotado donde se expresan las experiencias individuales y sociales de las personas, configurando todo ello un convoy terminológico que da forma a la semántica del espacio.



- [5] PARDO, J. L. (1991) *Sobre los espacios. Pintar, escribir, pensar*, p. 20 (Barcelona, Del Serva).
- [6] GARCÍA ESCALONA, E. (1997) Consumo, publicidad y lugar, en AA. VV. *Lecturas geográficas. T. II* (Madrid, Editorial Complutense).
- [7] COSTA, M. y LÓPEZ, E. (1996) *Educación para la salud*. (Madrid, Pirámide). Citado en COLOM CAÑELLAS, A. J.; PÉREZ ALONSO-GETA, P. M.^a y VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (2001) Calidad de vida, ambiente y educación, p. 10, en VÁZQUEZ GÓMEZ, G. (ed.) *Educación y calidad de vida*. (Madrid, Editorial Complutense).
- [8] PARDO, J. L. (1991) *Sobre los espacios. Pintar, escribir, pensar*, o.c., p. 53. Esta idea también se desarrolla en SÁNCHEZ, J. E. (1988) Espacio y nuevas tecnologías, pp. 5-69, en *Geocrítica*, 78; SÁNCHEZ, J. E. (1979) Poder y espacio, pp. 5-35, en *Geocrítica*, 23.
- [9] «En la más interminable de las dialécticas, el ser amparado sensibiliza los límites de su albergue». BACHELARD, G. (1965) *La poética del espacio*, p. 31 (México, Fondo de Cultura Económica). Lo contrario ocurre hoy a numerosos colectivos, que no tienen sitio, no tienen espacio —laboral, afectivo, social incluso— donde poder reconocerse.
- [10] Podríamos mencionar otros muchos ejemplos, como el relativo al lugar en el que se nace y la importancia que cobra en la vida de la persona, hasta el punto de que, como indica Augé, en África, al niño que nace accidentalmente fuera de su pueblo se le asigna un nombre relacionado con el lugar que acogió su nacimiento. AUGÉ, M. (1998) *Hacia una Antropología de los mundos contemporáneos* (Barcelona, Gedisa). IDEM (1998) *Los no lugares. Espacios del anonimato* (Barcelona, Gedisa).
- [11] BERVEJILLO, F. (1996) *Territorios en la globalización. Cambio global y estrategias de desarrollo territorial*. (Santiago de Chile, Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social); BADIE, B. (1995) *Le fin des territoires* (Paris, Artheme Fayard).
- [12] ORTEGA y GASSET, J. (1965) ¿Qué es Filosofía?, p. 416, en IDEM *Obras Completas, VIII* (Madrid, Revista de Occidente).
- [13] GIDDENS, A. (1984) *La construcción de la sociedad*, p. 363 (Madrid, Alianza).
- [14] HEIDEGGER, M. (1994) *Conferencias y artículos*, pp. 137-138 (Barcelona, Ediciones del Serbal). «Entendemos que no se puede separar el sujeto transformador del objeto transformado. Sujeto y objeto son indisolubles. Literalmente objeto significa lo que el sujeto arroja fuera de sí —ob = fuera; yectum = arrojar—, y en la acción de arrojar el sujeto queda sujetado». ALGUACIL GÓMEZ, J. y MONTAÑÉS SERRANO, M. (1998) La participación ciudadana en la transformación del paisaje urbano, p. 139, en AA. VV. *El paisaje urbano en el marco de la sostenibilidad. Actas de las IX jornadas sobre el paisaje* (Segovia, Asociación para el Estudio del Paisaje/CNEAM).
- [15] BACHELARD, G. (1965) *La poética del espacio*, o.c., p. 29.
- [16] ZUBIRI, X. (1985) *El hombre y Dios*, p. 46 (Madrid, Alianza).
- [17] GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO, A. (2001) *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción* (Salamanca, Ediciones Universidad).
- [18] MARDONES, J. M.^a (1991) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica* (Barcelona, Anthropos).
- [19] COLOM CAÑELLAS, A. J. (2002) *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en Teoría de la Educación*, p. 137 (Barcelona, Paidós).
- [20] GENNARI, M. (1998) *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad*, p. 64 (Barcelona, Herder). También en su libro *Pedagogía degli ambienti educativi* desarrolla esta idea en torno a la propuesta del «spazio como soggetto pedagogico». IDEM (1997) *Pedagogía degli ambienti educativi* (Roma, Armando Editore).
- [21] Podríamos hacer una larga lista de referencias bibliográficas al respecto. Como muestra podemos señalar: TRILLA BERNET, J. (1986) *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material en la escuela* (Barcelona, Laertes); BAEZ DE LA FE, B. (1992) *Clima organizativo y del aula*. (Vitoria-Gasteiz, Servicio de Publicaciones Universidad del País Vasco); SALMERÓN PÉREZ, H. (1992) *Evaluación de los espacios arquitectónicos escolares* (Granada, Universidad de Sevilla Servicio de Publicaciones); VIÑAO FRAGO, A. (1993-1994) Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones, pp. 17-74, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 12/13; LUQUE DOMÍNGUEZ, P. A. (1995) *Espacios educativos: sobre la participación y transformación social* (Barcelona, EUB); DOMÉNECH, J. y VIÑAS, J. (1997) *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo* (Barcelona, Graó); HERAS MONTOYA, L. (1997) *Com-*

- prender el espacio educativo (Málaga, Aljibe); CRISTÓFOL, A. y COMES, P. (1998) *El tiempo y el espacio en la Didáctica de las ciencias sociales* (Barcelona, Graó); GUTIÉRREZ PÉREZ, R. (1998) *La estética del espacio escolar* (Barcelona, Oikós-Tau); VIÑAO FRAGO, A. (1998) *Tiempos escolares, espacios sociales* (Barcelona, Ariel); ESCOLANO BENITO, A. (2000) *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos* (Madrid, Biblioteca nueva); RODRIGO, P. y RODRIGO, A. (2000) *El espacio urbano* (Madrid, Síntesis); LUCIO-VILLEGAS, E. (2001) *Espacios para el desarrollo local* (Barcelona, PPU).
- [22] SUREDA, J. y COLOM, A. J. (1989) *Pedagogía ambiental*, p. 186 (Barcelona, Ceac).
- [23] COLOM, A. J. y SUREDA, J. (1981) *Hacia una Teoría del medio educativo. (Bases para una pedagogía ambiental)*, pp. 20-21 (Palma de Mallorca, Servicio de Publicaciones Universidad Palma de Mallorca).
- [24] GARCÍA CARRASCO, J. (1992) La perspectiva ecológica y el discurso teórico de la educación, pp. 54-72, en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 4.
- [25] GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO, A. (1997) Espacio coloquial, espacio experiencial, espacio ambiental, pp. 1-2, en *Congreso Nacional de educación Ambiental: 20 años después de Tbilisi*. (Salamanca, Ponencia mecanografiada).
- [26] CASTILLEJO BRULL, J. L. y otros (1994) *Teoría de la educación*, p. 73 (Madrid, Akal).
- [27] ROMANÍA BLAY, T. (1994) *Entorno físico y educación. Reflexiones pedagógicas*, pp. 131-132 (Barcelona, PPU).
- [28] GARCÍA CARRASCO, J. y GARCÍA DEL DUJO, A. (2001) *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*, o.c., p. 21.
- [29] COLOM CAÑELLAS, A. J. (2002) *La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en Teoría de la Educación*, o.c., p. 81.
- [30] A este enfoque se acogen, entre otros autores, las aportaciones de APOSTEL, L. y otros (1983) *Interdisciplinariedad y ciencias sociales* (Madrid, Tecnos); BOHM, D. (1992) *La totalidad y el orden implicado* (Barcelona, Kairós); COLOM CAÑELLAS, A. J. (2002) *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. o.c.; GARCÍA, R. (1994) Interdisciplinariedad y sistemas complejos, en LEFF, E. (comp.) *Ciencias sociales y formación ambiental* (Barcelona, Gedisa); LEFF, E. (1998) *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder* (México, PNUMA-Siglo XXI); MORIN, E. (2001) *Iniciación al pensamiento complejo* (Barcelona, Gedisa); SCHNITMAN, D. F. y otros (1994) *Nuevos paradigmas: cultura y subjetividad* (Barcelona, Piados); VILAR, S. (1997) *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios* (Barcelona, Kairós); ZABALA, A. (1999) *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad* (Barcelona, Graó).
- [31] NOVO, M. (1986) *Educación y Medio ambiente*, p. 71 (Madrid, Cuadernos de la UNED).
- [32] «... quizá la tarea más importante consista en demostrar el papel fundamental que desempeñan en la vida los signos no científicos, pero haciéndolo de tal manera que no reduzca en lo más mínimo la capital importancia de la ciencia». MORRIS, C. (1962) *Signos, lenguaje y conducta*, p. 251 (Buenos Aires, Losada).
- [33] En ocasiones, cuando hablamos de estructuras, explicaciones o niveles lógicos, confundimos los niveles de referencia. Desde la Ecología —ciencia que nos presenta unos esquemas de pensamiento muy lógicos— se nos presenta el ecosistema como «el nivel lógico alrededor del cual es posible organizar la teoría y la práctica de la ecología, en virtud de que se trata del nivel más bajo de la jerarquía que está completo». ODUM, E. P. y SARMIENTO, F. O. (1998) *Ecología. El puente entre la ciencia y la sociedad*, p. 46 (México, McGraw-Hill).
- [34] ECO, U (1977) *Tratado de semiótica general*, p. 35 (Barcelona, Lumen).
- [35] *Sujeto y espacio: análisis de procesos formativos*, investigación financiada por la Junta de Castilla y León, 2002- 2004, dirigida por el profesor Ángel García del Dujo.
- [36] HYMES, D. H. (1971) *On communicative competence* (Philadelphia, University of Pennsylvania).
- [37] Algo parecido ocurre con el lenguaje arquitectónico. Como indica Monestiroli, «el lenguaje se entiende como revelación de las leyes constructivas (lenguaje técnico) y evocación de otros mundos formales como las formas naturales o las formas históricas (lenguaje evocador), pero también como sistema de identificación de los elementos y como conocimiento y representación de su identidad». MONESTIROLI, A. (1993) *La Arquitectura de la realidad*. (Barcelona, Demarcación de Barcelona del Colegio de Arquitectos de Cataluña y Ediciones del Serval).

[38] GENNARI, M. (1984) *Pedagogia e semiótica* (Brescia, La Scuola).

[39] EYLES, J. (1985) *Senses of place* (Londres, Silverbook, Press).

Resumen:

Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI

Estamos acostumbrados a interpretar la educación como un fenómeno que tiene lugar en el individuo, producido y explicado en términos de relaciones interpersonales mediadas por la palabra, relegando el espacio a un papel secundario. En el planteamiento que proponen los autores, en cambio, los espacios pasan a ser también protagonistas del proceso educativo. En el desarrollo del trabajo se justifica conceptual y metodológicamente esta perspectiva y se presentan los principios básicos de la llamada Pedagogía de los espacios.

No es intención de los autores volver a delimitar territorios o espacios en base a fronteras y arraigar ahí al individuo, encapsulando sus acciones y relaciones, sino indagar en el inevitable entramado espacial de las personas para encontrar ahí formas diferentes de pensar y hacer la educación.

Descriptores: Pedagogía de los espacios, Fenómenos educativos, Interdependencia, Interdisciplinariedad.

Summary:

Pedagogy of the spaces. Sketch of an educational horizon for the XXI century

We are used to interpret the education as a phenomenon which happens in the individual, produced and explained in terms of interpersonal relations by means of words, relegating the space to a secondary place. The approach of the authors, however, is that spaces become protagonist of the educational process. This perspective is conceptually and methodologically justified in this article and the basic principles of the Pedagogy of the spaces are also presented in the text. It is not the purpose of the authors to delimitate territories or spaces with regard to borders and to keep there the individual, enclosing their actions and their relations, but rather to find out in the inevitable space framework of the individuals with the aim to find there different ways of thinking and doing education.

Key Words: Pedagogy of the spaces, Educational phenomena, Interdependency, Interdisciplinary.